

Bellmann, Johannes

"The very speedy solution". Neue Erziehung und Steuerung im Zeichen von Social Efficiency

Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 2, S. 143-158



Quellenangabe/ Reference:

Bellmann, Johannes: "The very speedy solution". Neue Erziehung und Steuerung im Zeichen von Social Efficiency - In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 2, S. 143-158 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-104993 - DOI: 10.25656/01:10499

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-104993>

<https://doi.org/10.25656/01:10499>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 2

März/April 2012

■ *Thementeil*

**Standards in historischer Perspektive –
Zur vergessenen Vorgeschichte output-
orientierter Steuerung im Bildungssystem**

■ *Allgemeiner Teil*

Lehrkräfte mit Migrationshintergrund:
individuelle Umgangsweisen mit bildungspolitischen
Erwartungen

Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer
kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie

Quellen zur NS-Zeit in der Geschichte der
Sonderpädagogik

Gründungsmythen der Heilpädagogik

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Standards in historischer Perspektive – Zur vergessenen Vorgeschichte outputorientierter Steuerung im Bildungssystem

Johannes Bellmann/Florian Waldow

Standards in historischer Perspektive – Zur vergessenen Vorgeschichte outputorientierter Steuerung im Bildungssystem.

Zur Einführung in den Thementeil 139

Johannes Bellmann

„The very speedy solution“ – Neue Erziehung und Steuerung im Zeichen von Social Efficiency

143

Florian Waldow

Taylorismus im Klassenzimmer: John Franklin Bobbitts Vorschläge zur standards-based reform

159

Walter Herzog

Ideologie der Machbarkeit. Wie die Psychologie einer effizienzorientierten Bildungspolitik Plausibilität verschafft

176

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Standards in historischer Perspektive – Zur vergessenen Vorgeschichte outputorientierter Steuerung im Bildungssystem“

193

Allgemeiner Teil

Carolin Rotter

Lehrkräfte mit Migrationshintergrund: individuelle Umgangsweisen mit bildungspolitischen Erwartungen

204

<i>Wolfgang Meseth/Matthias Proske/Frank-Olaf Radtke</i>	
Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie	223
<i>Dagmar Hänsel</i>	
Quellen zur NS-Zeit in der Geschichte der Sonderpädagogik	242
<i>Vera Moser</i>	
Gründungsmythen der Heilpädagogik	262
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Marten Clausen</i>	
Wolfgang Einsiedler (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung und Didaktische Entwicklungsforschung	275
<i>Hans-Ulrich Grunder</i>	
Rita Hofstetter: Genève: Creuset des sciences de l'éducation (fin du XIXe siècle – première moitié du XXe siècle)	278
<i>Gerhard Zimmer</i>	
Michael Knoll: Dewey, Kilpatrick und „progressive“ Erziehung. Kritische Studien zur Projektpädagogik	280
 <i>Dokumentation</i>	
Pädagogische Neuerscheinungen	283
Impressum	U 3

Johannes Bellmann

„The very speedy solution“ – Neue Erziehung und Steuerung im Zeichen von Social Efficiency

Zusammenfassung: Unter dem Banner von „Social Efficiency“ verbanden sich Anfang des 20. Jahrhunderts Programmatiken einer neuen Erziehung mit Instrumentarien neuer Steuerung zu einer Reformbewegung mit weitreichenden Versprechungen im Hinblick auf mehr Effizienz und Chancengleichheit. Der Beitrag untersucht grundlegende Merkmale dieser Reformbewegung im pädagogischen Feld und benennt Parallelen zu Zielen, Instrumenten und Begründungsmustern outputorientierter Bildungsreformen der Gegenwart. Hierzu gehören ein funktional-pragmatisches Verständnis des Lernens, das Projekt der Verwissenschaftlichung der Pädagogik auf der Basis von Standards und vergleichender Leistungsmessung sowie die Orientierung an Effizienz als moralische Maxime.

Einleitung

Unter dem Banner von „Social Efficiency“ versammelten sich am Anfang des 20. Jahrhunderts sehr unterschiedliche Reformer und Reformansätze. Vielfach wurde der Ursprung der Idee von Social Efficiency im amerikanischen Progressivism des frühen 20. Jahrhunderts gesehen, und vielfach hat die Geschichtsschreibung gemeint, eine relativ homogene „social efficiency movement“ rekonstruieren zu können. Beide Einschätzungen müssen wohl revidiert werden, wozu eine detaillierte Studie von Michael Knoll (2009) über Ursprung und Bedeutung von Social Efficiency wesentlich beigetragen hat (vgl. aber auch bereits Null, 2004).

Nicht die amerikanischen „Progressives“, sondern der britische Soziologe Benjamin Kidd (1858-1916) mit seinem Bestseller „Social Evolution“ (1894) wird als früheste explizite Quelle der Idee von Social Efficiency angesehen. In der Tat spielt hier diese Idee eine zentrale Rolle, um den zivilisatorischen Vorsprung im Wettbewerb der Nationen zu erklären, dem auch die Erziehung untergeordnet wird. Anders als bei den amerikanischen Progressives bleibt bei Kidd die Verknüpfung von Erziehung und Social Efficiency allerdings sehr allgemein und locker und wird nicht systematisch entwickelt.

In der Geschichtsschreibung wurde lange Zeit die *Heterogenität* der unter dem Schlagwort Social Efficiency versammelten Bewegung nicht hinreichend gesehen. In der Regel wurden technokratisch orientierte Bildungsreformer und Schulverwaltungsexperten wie John Franklin Bobbitt und David Snedden mit dem Terminus assoziiert. Unterschlagen wurde dabei, dass auch stärker humanistisch orientierte Reformer wie William Bagley oder Pragmatisten wie John Dewey zumindest eine Zeit lang von Social Efficiency sprachen, um die Leitidee ihrer Reformvorstellungen zum Ausdruck zu bringen. Der Terminus diente offensichtlich in doppelter Hinsicht als wirksamer Orientierungspunkt einer politisch-pädagogischen Reformsemantik: Zum einen musste die

Rede von Social Efficiency – ähnlich wie heute die allgegenwärtige Rede von „Qualität“ – wie eine Art Überredungsbegriff (vgl. Stevenson, 1938) erscheinen, der kaum einen Widerspruch zuließ. Was auch immer der Begriff bezeichnen mochte, klar war, dass es etwas Gutes sein musste. Zum anderen ließ es gerade die Vagheit des Begriffs zu, dass unterschiedliche Akteure innerhalb einer reformorientierten politisch-pädagogischen Öffentlichkeit sich hierunter Unterschiedliches vorstellen konnten.

Bildungshistoriker unterscheiden „pedagogical progressives“ von „administrative progressives“, also stärker pädagogisch orientierte Reformer von solchen, die eher von Reforminteressen der Bildungsverwaltung geleitet waren (vgl. Labaree, 2005; Lagemann, 1989; Tyack, 1974). Auffällig ist, dass beide Lager eine gemeinsame Reformsemantik nutzten, in der die Rede von Social Efficiency eine wichtige Rolle spielte. Welche begriffliche Füllung dieses Terminus schließlich dominant werden sollte, stellte sich erst langsam in den diskursiven und politischen Auseinandersetzungen der Reformer heraus, mit der Folge, dass Vertreter der unterlegenen Seite wie William Bagley das Interesse an dem Begriff verloren. Andere wie John Dewey sahen sich genötigt, vor einem verengten Verständnis von Social Efficiency zu warnen, welches lediglich auf den Output von sozial nützlichen Handlungen und Produkten konzentriert sei. Das von Dewey favorisierte weitere Verständnis des Begriffs bezieht sich dagegen auf die bewusste Teilhabe am sozialen Austausch (vgl. Dewey, 1910, S. 432). Angesichts solcher Nuancierungen fällt eine unmittelbare Übertragung des Begriffs ins Deutsche schwer. Erich Hylla, der Übersetzer von „Democracy and Education“, hat freilich die moralische Dimension des Begriffs klar erfasst, indem er Social Efficiency mit „Wert für die Gesellschaft“ wiedergibt (vgl. Dewey, 1916/2000, S. 151).

Ungeachtet kontroverser Auslegungen des Begriffs hatte die Idee von Social Efficiency offenbar für unterschiedliche Strömungen des Progressivism eine hohe Attraktivität. Sie diente als lose Klammer, mit der Programmatiken der neuen Erziehung mit Instrumentarien einer neuen Steuerung zu einem komplexen Reformprojekt verbunden wurden. Diese Verknüpfung reformpädagogischer und technokratischer Motive bildet eine spezifische Matrix für das Selbstverständnis pädagogischer Akteure und Reformer, die über den konkreten historischen Entstehungskontext der Idee von Social Efficiency hinaus von Bedeutung geblieben ist. Auch wenn der Terminus Social Efficiency heute kaum mehr eine Rolle spielt und die historischen Entstehungskontexte dieser Idee häufig vergessen wurden, so kehren doch auch in den gegenwärtigen Debatten um eine outputorientierte Steuerung im Bildungssystem Ziele, Instrumente und Begründungsfiguren wieder, die aus der US-amerikanischen Bildungsgeschichte sehr wohl bekannt sind. Die Annäherung an die im deutschsprachigen Diskurs weithin vergessene Vorgeschichte outputorientierter Steuerung geschieht in folgenden Schritten:

Nach einem kurzen Blick auf die kulturellen und sozialhistorischen Wurzeln der allgemeinen Idee von Social Efficiency (1) soll deren Bedeutung im pädagogischen Feld näher untersucht werden. Welche Ziele, Instrumente und Begründungsmuster kennzeichnen die neue Erziehung und Steuerung im Zeichen von Social Efficiency zu Beginn des 20. Jahrhunderts? Die Untersuchung stellt drei Merkmale besonders heraus, die gewisse Parallelen zur gegenwärtigen Bildungsreform im Zeichen „Neuer Steuerung“ aufwei-

sen. In einem ersten Schritt wird skizziert, wie sich in Orientierung an Social Efficiency ein *funktional-pragmatisches Verständnis des Lernens* durchsetzte, das sich von einer kanonorientierten Curriculumtradition distanzierte (2). Zweitens wird gezeigt, dass die Orientierung an Social Efficiency mit dem Anspruch einer grundlegenden Verwissenschaftlichung der Pädagogik verknüpft war, bei der Bildungsstandards, vergleichende Messungen und statistische Verfahren sowie ein wissenschaftlich geschultes Management eine zentrale Rolle spielten (3). Drittens soll verdeutlicht werden, inwiefern die bedingungslose Orientierung an Effizienz zugleich als eine moralische Maxime verstanden werden konnte. Eine an der Idee von Social Efficiency orientierte Bildungsreform konnte sich so als ein moralisches Projekt präsentieren, das eine Harmonisierung von Fortschritt und Gerechtigkeit verspricht (4). Trotz dieser Parallelen zwischen Zielen, Instrumenten und Begründungsmustern einer Bildungsreform im Zeichen von Social Efficiency und der gegenwärtigen Bildungsreform wird im Schlussteil auf die differenten historischen Kontexte und Ausgangspunkte der Reformen verwiesen (5). Der Beitrag endet mit der Frage nach möglichen Erträgen aus der Beschäftigung mit der Geschichte outputorientierter Steuerung (6). Die historische Perspektive kann für unterschiedliche Lager gegenwärtiger Kontroversen neue Erkenntnisse bringen: Der einen Seite kann sie Anlass geben zur Differenzierung der verbreiteten Rede von der „Ökonomisierung der Bildung“. Der anderen Seite legt sie eine Historisierung von Reformpolitik nah, wodurch deutlich wird, dass das Projekt einer evidenzbasierten Pädagogik und die mit ihm verbundenen weitreichenden Versprechungen keineswegs neu sind.

1. Social Efficiency und der Puritanismus

Ein zeitgenössischer Propagandist von Social Efficiency, der Soziologe und Ökonom Franklin Henry Giddings (1855-1931), führt die Idee historisch bis ins 18. Jahrhundert zurück. Giddings (1915) erklärt, dass nicht jedes Reformprogramm von der Philanthropie bis zum Sozialismus an der Idee von Social Efficiency orientiert sei. Die spezifische Verknüpfung von „betterment with efficiency, and of efficiency with a growing sense of both public and private responsibility“ (Giddings, 1915, S. 35) habe einen bestimmten historischen Ursprung. Giddings erläutert dies am zeitgenössisch so verbreiteten Begriff von Kultur. Entgegen anderslautender Behauptungen stellt er zunächst fest: „Kultur was not made in Germany“ (S. 39). Kultur habe eine politische und eine nicht-politische Seite, beide Seiten wiederum seien unterschiedlichen Ursprungs.

The political half of it as everybody knows was made in Italy, and was formulated by Machiavelli. The non-political half of it, the social efficiency half, which all the world will yet adopt and profit by, was made in Massachusetts by Puritan faith, conscience, frugality and toil, and was taken to Bavaria by Benjamin Thompson. (Giddings, 1915, S. 39)

Benjamin Thompson (1753-1814) war Offizier, Politiker und Experimentalphysiker, der sich mit Wärmelehre, der Sprengkraft von Schießpulver und der Geschwindigkeit von Artilleriegeschossen befasste. Mit der Idee von Social Efficiency verbunden wird er aber vor allem wegen seines sozialpolitischen Einsatzes im Dienste des Bayerischen Kurfürsten, wo er sich besondere Verdienste bei der Bekämpfung des Bettelwesens erwarb (vgl. Allgemeine Deutsche Biographie, 1889). Auf Vorschlag Franklins wurden, beginnend in München, die Bettler verhaftet und in einer umgebauten Manufaktur kaserniert. Das Haus bekam die Aufschrift „Militärisches Arbeitshaus“ und den Zusatz „Hier wird kein Almosen gegeben“ (vgl. Allgemeine Deutsche Biographie, 1889, S. 648). Die Kasernierten sollten unter Anleitung einfacher nützlicher Arbeit nachgehen, bekamen dafür Kost und Logis sowie eine bescheidene Entlohnung und darüber hinaus Unterricht in basalen Kompetenzen. Der Zweck war ihre Wiedereingliederung als sozial effiziente Mitglieder der Gesellschaft. Für seine sozialpolitischen Verdienste wurde Thompson wenig später zum Reichsgrafen mit dem Beinamen Rumford ernannt. Giddings (1915) hebt Rumfords zentrale Leistung hervor: „[H]e made the inefficient efficient and self-supporting“ (S. 39).

Der Graf Rumford kann wohl allenfalls als früher Vorläufer der Idee von Social Efficiency gelten. Der Hinweis auf die kulturellen und sozialhistorischen Wurzeln der Idee von Social Efficiency im Puritanismus scheint allerdings plausibel. Dies gilt auch für einen prominenten Protagonisten und Ideengeber der amerikanischen Progressives, nämlich Frederick Winslow Taylor (1856-1915). Dieser bezeichnete die Wende hin zum Prinzip des „scientific management“ als eine vollständige Revolution der Einstellungen und Gewohnheiten sowohl auf Seiten des Managements als auch auf Seiten der Arbeiter (vgl. Taylor, 1911, S. 131). Scientific Management bekommt hiermit eine religiöse Tiefendimension (vgl. Bonazzi, 2008, S. 33; Hopper & Hopper, 2007): Es geht um die Bekehrung des egoistischen, zur Faulheit neigenden Menschen zu einem sozial effizienten Wesen. Wo das gelinge, entstehe ein Wohlstand, der die Interessengegensätze von Kapital und Arbeit auflösen und wohlfahrtsstaatliche Eingriffe überflüssig machen könne.

Die Idee von Social Efficiency enthält also nicht nur ein umfassendes Programm der Sozialreform, sondern von Anfang an auch ein Erziehungsprojekt, das mit einer durchgreifenden Neuorientierung der Einstellungen und des Verhaltens der Akteure verbunden ist. Es kann deshalb nicht verwundern, dass die Idee gerade im pädagogischen Feld aufgegriffen, diskutiert und weiterentwickelt wurde. Im Folgenden sollen Ziele, Instrumente und Begründungsmuster der neuen Erziehung und Steuerung im Zeichen von Social Efficiency genauer untersucht werden.

2. Ansätze eines funktional-pragmatischen Verständnisses des Lernens

Die Orientierung an Social Efficiency wurde am Anfang des 20. Jahrhunderts als grundlegende Neuausrichtung der gesamten pädagogischen Arbeit verstanden. Um diese Neuausrichtung zu erläutern, diente die reformpädagogische Gegenüberstellung von alter und neuer Erziehung als willkommenes Argumentationsmuster. John Franklin Bobbitt

(1876-1956), Professor für School Administration an der Chicago University, hat eine Theorie des Curriculums im Geiste von Social Efficiency entworfen, in der die neue Erziehung prägnant zum Ausdruck kommt: Die alte Erziehung habe den Schüler vor allem als leeren Wissensbehälter, „empty knowledge reservoir“ (Bobbitt, 1924, S. 45), aufgefasst, der mit bloßem Faktenwissen der überlieferten Kultur gefüllt werden soll. Es gehe um Schulbuchwissen, welches für Schüler bloß eine Ansammlung träger Informationen, „inert information“ (S. 49), darstellt. Die neue Erziehung dagegen sehe den Menschen vor allem als handelndes Wesen. Nicht Wissen, sondern „action, conduct, behaviour“ (S. 46) sind die zentralen Kategorien der neuen pädagogischen Anthropologie. Aus dem Verständnis des Menschen als handelndes Wesen folgt für die Erziehung: „Since he is primarily a doer, to educate him is to prepare him to perform those activities which make up his life“ (S. 47). Wissen wird damit nicht unwichtig, aber seinen Wert hat es nur innerhalb eines Handlungszusammenhangs, als „by-product of his doing“ (S. 47).

Die Gegenstände des Unterrichts ergeben sich aus der Analyse der Aktivitäten des Erwachsenenlebens. Bobbitt nennt dies die Methode der „activity-analysis“ (Bobbitt, 1924, S. 53). Er geht bereits auf Einwände von Kritikern dieser Methode ein. Wenn von ‚Verhalten‘ die Rede sei, dann gehe es keineswegs nur um das sichtbare, nach außen gerichtete Verhalten, sondern auch um kognitive Aktivitäten, „mental activities“ (S. 52). Die alte Erziehung habe sich nur für die statischen Resultate des Geistes interessiert, aber nicht für „the mind’s activities“ (S. 52, Hervorh. i.O.). Bobbitt nennt das neue auf innere und äußere Verhaltensweisen fokussierte Bildungskonzept „functional education“ (S. 45, Hervorh. i.O.). Im Hintergrund steht eine funktionalistische Psychologie, auf deren Grundlage behavioristische und kognitivistische Aspekte mühelos integriert werden konnten.

Der Terminus Kompetenz spielte im zeitgenössischen Kontext noch keine Rolle, aber der Sache nach wird deutlich, dass hier bereits Bildung als Kompetenzentwicklung verstanden wird. Die Idee, Kompetenzen auf dem Wege einer „activity-analysis“ abzugrenzen, wird später von McClelland (1973) aufgegriffen, der in diesem Zusammenhang erläutert, was Kompetenztests im Unterschied zu Intelligenztests ausmacht: „Tests should assess competencies involved in clusters of life outcomes“ (S. 9). Wenn es um die gegenwärtige Definition des Kompetenzbegriffs geht, ist McClelland einer der wenigen namentlich genannten Referenzautoren der Bildungsforschung im Kontext von PISA (vgl. Weinert, 1999, S. 16). Auch die heute geläufigen Abgrenzungsfiguren ‚Kanon vs. Kompetenz‘ und ‚(träges) Wissen vs. Kompetenz‘ sind bei Bobbitt klar vorgezeichnet. Was noch fehlte, war eine elaborierte Kognitionspsychologie, die domänen-spezifische kognitive Anforderungen unterscheidet. Es ließe sich allerdings zeigen, dass die spätere Kognitionspsychologie weniger als Überwindung, sondern eher als Weiterentwicklung der behavioristischen Psychologie betrachtet werden kann. Protagonisten der ‚kognitiven Wende‘ in der Psychologie wie Robert Gagné und John R. Anderson teilen das funktional-pragmatische Verständnis kognitiver Leistungen. Was die Kognitionspsychologie in den 1960er Jahre als „knowledge“ bezeichnet, wird später Kompetenz genannt: „By definition, ‚knowledge‘ is that inferred capability which makes possible the successful performance of a *class of tasks* that could not be performed before

the learning was undertaken“ (Gagné, 1962, S. 355). Gemeinsam ist der behavioristischen und der kognitivistischen Psychologie ein funktional-pragmatisches Verständnis des Lernens, das gegenwärtig auch bei PISA eine zentrale Rolle spielt.

Curriculumtheoretiker und -historiker beobachten deshalb unterschiedliche Konjunkturen von Social Efficiency im pädagogischen Feld. Nach der ersten Welle zu Beginn des 20. Jahrhunderts lässt sich eine zweite Konjunktur im Kontext der ‚kognitiven Wende‘ verzeichnen. Gegen Ende des 20. Jahrhunderts beginnt dann eine erneute Reaktivierung zentraler Begründungsmuster von Social Efficiency im Kontext neuer Steuerungsmodelle (vgl. Schiro, 2008, S. 90). In allen Fällen ist Social Efficiency so etwas wie ein allgemeiner Denkhorizont, innerhalb dessen sich ein spezifisches Verständnis des pädagogischen Feldes herausbildet. Sichtbar wird diese umfassende Orientierungsleistung im Vergleich mit konkurrierenden alternativen „Doktrinen“, die ebenfalls wechselnde Konjunkturen erlebt haben (vgl. Schiro, 2008, S. 10)¹. Wenn uns heute also Begründungsfiguren von Social Efficiency im Kontext von PISA begegnen, so ist das für den amerikanischen Kontext keineswegs neu. Im deutschen Kontext dagegen kann der Eindruck des Neuen entstehen, da es an einer vergleichbaren eigenen Vorgeschichte von Social Efficiency fehlt bzw. frühere Ansätze in eine ähnliche Richtung – man denke etwa an die Curriculumrevision – keine nachhaltige Wirkung gezeigt haben.

3. Social Efficiency und die Verwissenschaftlichung der Pädagogik

Im Kontext von Social Efficiency findet sich nicht nur ein funktional-pragmatisches Verständnis des Lernens und der Lernergebnisse, sondern auch ein neues Verständnis der Pädagogik als Wissenschaft. Bildungshistorisch ist in dieser Hinsicht Joseph Mayer Rice (1857-1934) von besonderem Interesse, da er als Mediziner einen ersten Versuch unternahm, die Pädagogik zu einer evidenzbasierten Profession umzugestalten. Aufschlussreich sind seine Beiträge aus den 1890er Jahren für die Zeitschrift „The Forum“, die 1913 erneut unter dem Titel „Scientific Management in Education“ veröffentlicht wurden, womit Rice die Woge des Erfolgs von Taylors 1911 erschienenem Band nutzte. Der Sache nach beschreibt Rice Grundprinzipien von „scientific management“ aber bereits 1896 in dem Zeitschriftenbeitrag „Obstacles to Rational Educational Re-

¹ Schiro spricht aufgrund der umfassenden Orientierungsleistung von Curriculumtraditionen auch von „curriculum ideologies“ (vgl. 2008, S. 8-12). In weitgehender Übereinstimmung mit anderen amerikanischen Curriculumtheoretikern und -historikern unterscheidet er vier „curriculum ideologies“: neben der Social Efficiency Ideology nennt er die Scholar-Academic Ideology, die Child Centered Ideology und die Social Reconstruction Ideology. Die Scholar Academic-Tradition war vor allem auf das kanonisierte Wissen der wissenschaftlichen Disziplinen bezogen; die Learner-Centered-Tradition war eng mit der empirisch ausgerichteten „child study movement“ verknüpft; der Social-Reconstruction-Tradition ging es in Abgrenzung zur Social-Efficiency-Tradition nicht bloß um eine Vorbereitung auf die Tätigkeiten des Erwachsenenlebens einer bestehenden Gesellschaft, sondern um eine enge Verknüpfung von Bildungsreform und Gesellschaftsreform.

form“. Auch Taylor hat bereits vor seinen „Principles of Scientific Management“ (1911) die Grundzüge seines Ansatzes beschrieben (vgl. Taylor, 1903), aber den Terminus wohl erst später für sich entdeckt. Die Idee war offensichtlich bei den unter dem Banner Social Efficiency versammelten Progressives verbreitet und scheint sich parallel zur Managementtheorie auch in der Schuladministration und Pädagogik entwickelt zu haben.

Ausgangspunkt für Rice ist die Suche nach „Obstacles to Rational Educational Reform“ (1896/1913). Das Grundübel liegt seiner Ansicht nach nicht in einem fehlenden Konsens über das allgemeine Bildungsziel. Dies ist nach Rice (1896/1913) „a good citizen in the broadest sense of the term“ (S. 22). Das Grundübel liegt in fehlenden Standards für zufriedenstellende Lernergebnisse („satisfactory results“), ohne die es nicht möglich sei zu bestimmen, ob und wann die pädagogische Aufgabe erfüllt ist. Grundlegend seien hier Lesen, Schreiben, Rechnen: „[W]e cannot escape from the fact that the citizen who is not properly grounded in the three R's labors at a disadvantage in the struggle for existence“ (S. 24). Rice spricht hier bereits ausdrücklich von Standards, die er als für alle Schüler verbindliche (vgl. S. 30) Mindeststandards für Lernergebnisse (performance standards) versteht. An die Adresse der zeitgenössischen Reformpädagogen sagt Rice, dass die von ihnen gewünschte Erweiterung des Curriculums erst geschehen dürfe, wenn Mindeststandards in den „three R's“ erfüllt seien. Für andere Fächer wie Geschichte oder Geographie stelle sich dann aber ebenfalls die Frage nach Mindeststandards (S. 25-26).

Standards sind schließlich für Rice der Schlüssel für eine Verwissenschaftlichung der Pädagogik. Erst wenn Einigkeit über überprüfbare Ziele bestehe, könnten wirksamere Methoden des Unterrichts experimentell bestimmt werden. Worum es bei der Verwissenschaftlichung der Pädagogik im Kern gehe, sei „testing the comparative economy of different methods of teaching“ (Rice, 1896/1913, S. 35). Dies sei Voraussetzung für das Lernen der Lehrer. Indem man sich an den wirksamsten Methoden der erfolgreichsten Lehrer orientiere, könne zugleich ein Standard für die Unterrichtszeit bestimmt werden, die erforderlich ist, um zufriedenstellende Ergebnisse zu erzielen (vgl. S. 31).

Bislang beruhe das Handeln des Lehrers auf bloßen Gewohnheiten und Meinungen, und es sei bloßer Zufall, ob er diese von seiner Großmutter oder durch Beobachtung und Reflexion gewonnen habe. Rice (1896/1913) beschreibt diesen Zustand als „educational anarchy“ (S. 27). „So long as this condition is possible, pedagogy cannot lay claim to recognition as a science“ (S. 26). Es überrascht nicht, welches Vorbild der Mediziner Rice den Pädagogen zur Nachahmung empfiehlt. Wie jeder Chirurg für Pfuscherei zur Verantwortung gezogen werden könne, so müssten auch Pädagogen für die Konsequenzen ihres Handelns gerade stehen. Hierfür aber müsse zunächst klar sein, worin genau denn ihre Aufgabe bestehe.

Rice, der als Pionier der vergleichenden Leistungsmessung im pädagogischen Feld gilt (vgl. Engelhart & Thomas, 1966; Ravitch, 1995, S. 46), hat an knapp 100.000 Schülern in mehreren Bundesstaaten standardisierte Tests durchgeführt. Die Testbereiche waren Lesen und Schreiben sowie Mathematik. Mit Überraschung berichtete Rice von der enormen Leistungsstreuung zwischen Schulen. Er hat sich dabei auch für ‚Kontextvariablen‘ wie die Nationalität und die soziale Umgebung der Schüler interessiert,

um den Einfluss außerschulischer Faktoren zu berücksichtigen (vgl. Rice, 1896/1913, S. 35). Dies alles sei eine immense Arbeit, wobei Rice bereits klar ist, dass vergleichende Leistungsmessung nicht auf lokale Bedingungen einzelner Schuldistrikte beschränkt bleiben kann. Da er offensichtlich die nationale Dimension seiner Aufgabe klar im Blick hat, schlägt er die Einrichtung eines Büros vor, das von der nationalen Regierung unterstützt werden soll.

So dramatisch wie seine Krisendiagnose, so weitreichend waren die Versprechungen: Wenn man sich einmal auf Mindeststandards geeinigt habe, die effektivsten Unterrichtsmethoden experimentell bestimmt habe und Lehrer für die Lernergebnisse ihrer Schüler zur Verantwortung ziehe, dann würden nicht nur die ideologischen Lagerkämpfe zwischen alter und neuer Pädagogik überwunden (vgl. Rice, 1896/1913, S. 34), sondern zentrale Probleme der pädagogischen Praxis würden einer sehr schnellen Lösung zugeführt („very speedy solution“, S. 35) und die ganze Pädagogik in vergleichsweise kurzer Zeit auf eine ‚rationale Basis‘ gestellt.

Die vor 114 Jahren verfassten Beiträge stellen bereits sehr deutlich zentrale Instrumente einer evidenzbasierten Bildungsreform dar, einschließlich charakteristischer Begründungsmuster: Es geht um Bildungsstandards und experimentell geprüfte „best practice“-Modelle. Voraussetzung hierfür sei die Abkehr von bloßer Meinung sowie die Orientierung an wissenschaftlicher Evidenz und einer darauf basierenden Rechenschaftslegung für Lernergebnisse. Wir wissen, dass die bei Rice formulierten weitreichenden Versprechungen dieser Reformpolitik bislang nicht eingelöst werden konnten. Was sich allerdings nach und nach etablieren konnte, ist das Instrumentarium, von dem man sich die Einlösung dieser Versprechung erhofft hat, nämlich die Infrastruktur vergleichender Leistungsmessung. Schnell machten Pioniere auf dem Gebiet Schule. Nahezu jede pädagogische Frage, die bislang nach zufälligen Erfahrungswerten beantwortet wurde, sollte mit vergleichenden Messmethoden und statistischer Analyse einer letztgültigen wissenschaftlichen Antwort zugeführt werden.

Bereits die frühen Exponenten evidenzbasierter Pädagogik haben dabei eine interessante Entdeckung gemacht. So weist ein Schulverwaltungsman aus New Jersey darauf hin, dass schon die bloße Konfrontation mit der Statistik die schulischen Akteure in Bewegung versetzen kann. Dies wird am Beispiel der hohen Zahl von Sitzenbleibern („retardation“) in Montclair New Jersey erläutert. Die Schulverwaltung hatte im Jahr 1912 ermitteln lassen, dass 23% aller Schüler nicht in der Klasse sitzen, in die sie ihrem Alter gemäß gehören. Da dies der Schulverwaltung zu viel war, traf man sich mit den Schulleitern zu einem Gespräch über die Statistik. Lapidar berichtet nun der Schulverwaltungsman, was geschah: „No radical steps were taken, but the schools were fully aroused to their responsibility for the excessive number of repeaters“ (Bliss, 1916, S. 71). Und tatsächlich gelingt es, die Zahl der Sitzenbleiber in Montclair New Jersey innerhalb von drei Jahren nahezu zu halbieren.

Das Beispiel verdeutlicht einen besonderen Aspekt der Wirksamkeit statistisch erzeugter Evidenz (vgl. Bellmann & Müller, 2011). Sie wirkt auch ohne dass die weitreichenden Versprechen der wissenschaftlichen Entdeckung von „best practice“ eingelöst werden. Das Zeigen der Instrumente kann genügen, um die nötige Eigenaktivität zu erzeugen.

4. Social Efficiency als moralisches Projekt

Auffällig ist schließlich, dass die Orientierung an Social Efficiency im zeitgenössischen Kontext zugleich als moralisches Projekt aufgefasst wurde. Es geht nicht um Efficiency „pure and simple“, sondern eben um „social efficiency“. Anders gesagt: Es geht nicht nur um Fortschritt, sondern zugleich um Gerechtigkeit. Dieser eigentümliche ökonomisch-moralische Doppelcharakter der Reform dürfte ihr erst die Durchschlagskraft in einer politischen Öffentlichkeit verliehen haben. Zugleich ist offensichtlich, dass viele Reformer am Anfang des 20. Jahrhunderts beide Aspekte keineswegs als Gegensatz verstanden.

4.1 Social Efficiency als höchstes Ziel der Erziehung

Die moralische Dimension von Social Efficiency ist in der pädagogischen Rezeption der Idee unverkennbar. Stets geht es nämlich um die Unterordnung individueller Interessen unter die Interessen des Gemeinwesens. Hierin besteht Einigkeit zwischen den „pedagogical progressives“ wie William Bagley und den „administrative progressives“ wie David Snedden. Für Bagley (1905, S. 58) ist deshalb Social Efficiency auch das höchste Ziel der Erziehung. Bagley verweist in diesem Zusammenhang auf Herbarts Bestimmung der Moralität als höchstes Ziel der Erziehung. Herbart sei zuzustimmen, aber es gelte einem verbreiteten individualistischen Missverständnis der Moralität vorzubeugen, weshalb der Terminus Social Efficiency das höchste Ziel der Erziehung besser zum Ausdruck bringe.

4.2 „Waste“ ist unmoralisch

Die moralische Tiefendimension der Orientierung an Social Efficiency wird besonders deutlich, wenn es um ihr Gegenteil geht. Jegliche Ineffizienz wird als „waste“ bezeichnet und jegliche Verschwendung von Ressourcen ist „evil“. Die Anklage von Ineffizienz war unter den Progressives weit verbreitet. Auch John Dewey übernimmt dieses Argumentationsmuster, wenn er in „The School and Society“ (1899, S. 39-56) ein eigenes Kapitel über „Waste in Education“ schreibt, in dem es um Fragen der Organisation der Schule als Institution geht. Organisation zielt auf Effizienz und damit auf die Abschaffung jeglicher Verschwendung. Dies gelte nicht nur für die äußere Organisation der Schule und ihre materiellen Ressourcen, sondern auch für die innere Organisation des Unterrichts und die Lebenszeit der Schüler.

Irving King, der bei Dewey an der University of Chicago promovierte, macht in seinem 1913 veröffentlichten Band „Education for Social Efficiency“ die moralische Verurteilung von Verschwendung deutlich: „In earlier times, when the stress of life was less intense, the evil of wasted energy and of wasted natural resources was less apparent. But it is not so today. Waste of every sort is more and more open to condemnation. It is,

in fact, a social menace“ (King, 1913, S. 89). Das hier nur angedeutete sozialdarwinistische Argumentationsmuster kommt bei Benjamin Kidd, dem vermeintlichen Erfinder des Terminus Social Efficiency, offener zum Ausdruck.

4.3 *Der Zusammenhang von Social Efficiency und „equality of opportunity“*

Eine interessante Koinzidenz im Werk von Benjamin Kidd besteht darin, dass es nicht nur eine der frühesten Quellen des Begriffs Social Efficiency darstellt, sondern auch des bis heute gerade im Bildungsdiskurs geläufigen Begriffs „equality of opportunity“ (vgl. Knoll, 2009). Das „ideal of equality of opportunity“ (Kidd, 1894, S. 232) ist für Kidd nicht einfach ein humanistisches Ideal, sondern „the right to be admitted to the rivalry of life, as far as possible, on a footing of equality of opportunity“ (S. 141). Chancengleichheit und Wettbewerb sind für Kidd zwei Seiten der „social evolution“, die allmählich alle Bevölkerungsschichten einschließt. Unentgeltliche allgemeine Bildung diene der optimalen Allokation von Talenten für gesellschaftliche Aufgaben (vgl. S. 234-235). Je mehr aber jedem erlaubt sei, dahin zu gelangen, wohin ihn seine Fähigkeiten bringen, desto höher werde der Wettbewerbsdruck. Je höher der Wettbewerbsdruck werde, desto höher die Leistungen einer Zivilisation. Der universalisierte Wettbewerb fordere auf diese Weise die höchste Entwicklung individueller Fähigkeiten und im gleichen Zug die unbedingte Unterordnung des Individuums unter die Interessen des sozialen Organismus (vgl. S. 65). Erst beides zusammen mache die soziale Effizienz einer Gesellschaft aus.

4.4 *Muckraking Journalism*

Die moralische Dimension von Social Efficiency kommt schließlich in einer Literaturgattung zum Ausdruck, die am Anfang des 20. Jahrhunderts weite Verbreitung fand: „muckraking journalism“.² Hierunter muss man sich eine moralisch hoch aufgeladene Skandalisierung von Ineffizienz jedweder Art vorstellen, die den Reformprojekten der Progressives die nötige Zustimmung in der politischen Öffentlichkeit verlieh. Damals waren die Grenzen zwischen wissenschaftlichem und öffentlichem Diskurs nicht immer trennscharf, so dass auch Wissenschaftler sich der für Pädagogen charakteristischen „Topoi der Sorge“ (vgl. Oelkers, 1991) bedienten. Dies gilt auch für den schon erwähnten Mediziner Joseph Mayer Rice, der durch „muckraking“ einige öffentliche Aufmerksamkeit auf sich zog (vgl. Kliebard, 1995, S. 17-21). Die Ergebnisse seiner vergleichenden Schulinspektionen veröffentlichte Rice in einer einflussreichen Zeitschrift („The Forum“), die zugleich seine Reisen quer durch die USA finanziell unterstützte. Er beschrieb sehr lebhaft die verbreiteten monotonen Rezitationsmethoden, wie sie auch Ver-

2 Muckraking meint wörtlich „Mist harken“ und wurde zur Bezeichnung eines skandalisierenden Enthüllungsjournalismus.

treter der „neuen Erziehung“ damals kritisierten. Neben der Unfähigkeit der Schulverwaltung war es vor allem die Unfähigkeit der bloß nach Tradition und Gewohnheit unterrichtenden Lehrer, die Rice als das Grundübel ansah. Seine Aufsätze fanden ein breites Echo und führten zu scharfen öffentlichen Kontroversen bis hin zu Beschimpfungen. Der Widerstand der Lehrer bestätigte Rice nur in seiner Einschätzung der Uneinsichtigkeit der Profession. Er hielt es für notwendig, mit wissenschaftlichen Methoden dem Übel ineffizienten Unterrichts auf den Grund zu gehen.

4.5 Erlösung durch Scientific Management

Um die moralische Dimension von Social Efficiency zu verstehen, muss man schließlich das Auftauchen einer neuen Größe im pädagogischen Feld in Betracht ziehen: Es ist der wissenschaftlich geschulte Experte und Manager, mit dem sich geradezu religiöse Erlösungsversprechen und -erwartungen verbinden. Gerade auf Grund seines ‚objektiven‘ wissenschaftlichen Wissens kann der Experte eine überparteiliche, wertneutrale Position gegenüber der Gemengelage von Interessen im pädagogischen Feld in Anspruch zu nehmen (vgl. Merkle, 1980, S. 291). Gerade auf Grund ihrer vermeintlichen Neutralität wird der wissenschaftlichen Expertise eine soziale Integrationskraft zugewiesen (vgl. Hollinger, 2011), wobei die mit diesem Integrationsmodus zugleich verbundene neue Spaltung in Experten und Laien abgeblendet wird. Die Verwissenschaftlichung der Pädagogik durch „scientific management“ verspricht jedenfalls nicht nur Ineffizienz zu überwinden, sondern zugleich die von bloßer Meinung, Willkür und Tradition bestimmten Kontroversen der Vergangenheit zugunsten einer neuen Einheit überwinden zu können. Die Schlüsselrolle als Erlöser bekommt der wissenschaftlich geschulte Manager.

Auffällig ist nicht nur, dass die Klage über Ineffizienz mit einer religiösen Anthropologie von der sündigen Natur verbunden ist, sondern auch, dass die Überwindung dieser sündigen Natur nur durch ein wissenschaftlich geschultes Management für möglich erachtet wird, für das offensichtlich eine andere Anthropologie gilt. Für Autoren wie Bobbitt (1913, S. 50) sind Lehrer „intellectualists“ und „independent individualists“, die ehrgeizig ihre Freiheit verteidigen, aber nicht in der Lage sind, Eigeninteressen zugunsten der Kooperation für die Organisation und den Nutzen der Gesellschaft zurückzustellen. „Scientific management“, in Bobbitts Worten, „will require some sacrifice, some setting of social service above personal or professional self-interest. [...] In this service, ‚social efficiency‘ is becoming the chief watchword and the chief aim“ (S. 50). Die Unterordnung unter diese oberste Zielstellung ermöglicht Bobbitt zufolge „a larger life and a larger reward than is possible in a state of primitive, inchoate, intellectual individualism“ (S. 50).

5. Historische Differenzen

Trotz der auffälligen Parallelen zwischen den Reformideen im Zeichen von Social Efficiency und Grundzügen gegenwärtiger Bildungsreform dürfen doch die Differenzen nicht übersehen werden.

Diese Differenzen liegen vor allem im *historischen Kontext*, der jeweils überhaupt Ausgangspunkt und Anlass der Reform war. Die Bildungshistorikerin Diane Ravitch (vgl. 2000, S. 20) erinnert daran, dass am Ende des 19. Jahrhunderts kaum von einem amerikanischen „Bildungssystem“ die Rede sein konnte. Bildung war eine Angelegenheit von lokalen „school boards“, die zumeist von Laien (Geschäftsleuten, Gemeindevorstehern, Eltern) geleitet wurden. Für die Lehrerausbildung gab es keine verbindlichen Standards. Die Schulaufsicht war institutionell und personell unterentwickelt und nicht in der Lage, ein expandierendes System allgemeiner Schulbildung zu kontrollieren. Die Bundesstaaten oder gar die nationale Ebene hatten nur geringen Einfluss auf die Gestaltung des Schulwesens. Kurz: Standards waren im amerikanischen Schulwesen um 1900 äußerst schwach entwickelt, und das gilt nicht nur für die Outputseite, sondern auch für die Inputseite. Bildungsreformer um 1900 mussten wissen, dass die Durchsetzung von Standards für die Lehrerbildung, den Lehrplan und die Ausstattung von Schulen ein schwieriger und langwieriger Prozess sein würde. Man wollte stattdessen gleich beginnen, mit der Einführung von Scientific Management das System von den Resultaten her zu reformieren – mit der Hoffnung, dass auf dieser Basis eine Standardisierung der Inputseite nahezu zwangsläufig folgen müsste. Historisch gesehen sind outputorientierte Standards also vor allem Teil einer Reformstrategie für ein Feld mit schwach ausgeprägter politisch-administrativer Regulierung und einem äußerst geringen Grad an Professionalisierung.

Eine zweite Differenz besteht darin, dass Bildungsstandards am Anfang des 20. Jahrhunderts nicht für alle Reformer gleichbedeutend waren mit allgemeinen Leistungsanforderungen für alle Schüler. Für *Administrative Progressives* wie David Snedden, der sich für die Stärkung berufsbildender Anteile im Curriculum einsetzte, sollten aus der zu erwartenden zukünftigen Bestimmung des Schülers auch differenzierte Standards für unterschiedliche „curriculum tracks“ abgeleitet werden. Dass sich diese Auffassung von Bildungsstandards im amerikanischen Bildungssystem nicht durchsetzen konnte, wird von heutigen Befürwortern einer an Standards orientierten Bildungsreform wie Diane Ravitch (vgl. 2000) ausdrücklich begrüßt. Beim Import des Steuerungsinstruments in das deutsche gegliederte Schulsystem hat sich freilich gezeigt, dass der universalistische Anspruch von Bildungsstandards durch abschlussbezogene Differenzierungen zumindest relativiert wurde (vgl. Blömeke, Herzig & Tulodziecki, 2007, S. 146).

Eine dritte Differenz besteht darin, dass um 1900 der *nationale oder gar internationale* Horizont standardisierter Leistungsvergleiche noch nicht systematisch berücksichtigt wurde. Zwar haben die frühen Bildungsreformer bereits das Instrumentarium outputorientierter Steuerung einschließlich der dazugehörigen und bis heute verbreiteten Legitimationsmuster entwickelt, die Entwicklung „nationaler Bildungsstandards“ wurde aber nicht in Angriff genommen (vgl. Ravitch, 1995, S. 33). Einschränkend muss

allerdings hinzugefügt werden, dass auch den frühen Bildungsreformern klar war, dass Standards für Lernergebnisse nicht auf lokale Bedingungen beschränkt sein können. Belegt werden kann dies am erwähnten Beispiel von Joseph Mayer Rice, der bereits vergleichende Leistungsmessungen quer durch die Vereinigten Staaten vornahm und ein nationales Büro zur Koordinierung einer evidenzbasierten Bildungspolitik vorschlug.

Was die *internationale* Ebene betrifft, so besteht die Differenz darin, dass sich erst seit den 1960er Jahren eine international vergleichende Schulleistungsforschung einschließlich einer entsprechenden Infrastruktur entwickelte (vgl. Bos & Postlethwaite, 2002). Gleichwohl kann man zumindest die Gemeinsamkeit festhalten, dass schon um 1900 durchaus das Bewusstsein vorhanden war, dass die effiziente Organisation des Bildungssystems ein Faktor im verschärften Wettkampf der Nationen war. Im Hintergrund standen allerdings damals keine elaborierte Humankapitaltheorie, sondern sozialdarwinistische und/oder imperialistische Begründungsmuster. Für Benjamin Kidd war klar, dass die universelle „rivalry of life“ sich auch verstärkt im Verhältnis der Nationen zur Geltung bringt, und dass die erfolgreichsten Nationen diejenigen sind, denen es gelingt, alle Bürger in einen Leistungswettbewerb zu versetzen. Eine unabdingbare Voraussetzung dafür war nach Kidd Chancengleichheit im Bildungssystem.

6. Zum Ertrag der Analyse der Vorgeschichte outputorientierter Steuerung

Welchen Ertrag bringt nun die Analyse der frühen Versuche einer outputorientierten Bildungsreform im Zeichen von Social Efficiency? Festgehalten werden soll ein Ertrag auf der Gegenstandsebene und ein Ertrag auf der Ebene des wissenschaftlichen Zugangs zum Gegenstand.

Die Beschäftigung mit der Vorgeschichte outputorientierter Bildungsreform gibt Anlass, das geläufige Denkmuster einer „Ökonomisierung der Bildung“ zu differenzieren. Dieses Denkmuster suggeriert eine ursprüngliche pädagogische Provinz, die erst nachträglich mit ökonomischen Steuerungsmodellen überzogen wird. Gerade die Vorgeschichte outputorientierter Steuerung zeigt ein anderes Bild: Das Beispiel der *Administrative Progressives* verdeutlicht, dass zentrale Elemente von *Scientific Management* zumindest zeitgleich im Bildungssystem und mit Blick auf das Bildungssystem entwickelt wurden und insofern nicht einfach als bloße Anwendung einer ökonomischen Managementlehre auf die Pädagogik dargestellt werden können. Einen interessanten Hinweis darauf bekommen wir von Frederick Taylor selbst. In „The Principles of Scientific Management“ gesteht Taylor ein, dass sein zentrales Instrument des „task management“ keineswegs neu sei.

There is absolutely nothing new in the task idea. Each one of us will remember that in his own case this idea was applied with good results in his schoolboy days. No efficient teacher would think of giving a class of students an indefinite lesson to learn. Each day a definite, clear-cut task is set by the teacher before each scholar,

stating that he must learn just so much of the subject; and it is only by this means that proper, systematic progress can be made by the students. (Taylor, 1911, S. 120)

Dies ist ein Hinweis darauf, dass schulische Organisationsformen und im Schulsystem zum Einsatz kommende Regierungskunst zumindest Anregungen zur Entwicklung der allgemeinen Idee von *Scientific Management* gegeben haben. Bildungsgeschichtlich muss man also auch mit Transfers in unerwartete Richtungen rechnen. Was nämlich in der Schule funktionierte, so Taylor wenig später, das werde sich auch außerhalb der Schule als effektives Prinzip der Arbeitsorganisation erweisen. „All of us are grown-up children“ (Taylor, 1911, S. 120).

Plausibel wird diese These auch dadurch, dass Ideen nur selten einfach in der Wirklichkeit angewendet werden. Dies dürfte sogar für Managementideen gelten, die ein institutionelles Umfeld benötigen, in dem sie überhaupt aufkommen können. Das gegen Ende des 19. Jahrhunderts expandierende allgemeinbildende Schulwesen dürfte deshalb nicht allein Anwendungsfeld von neuen Steuerungsmodellen gewesen sein, sondern selbst auch Anregungen hierfür geliefert haben. So dürfte die bloße Existenz einer nach Jahrgangsklassen vorsortierten Schulpopulation die Phantasie der vergleichenden Intelligenz- und Leistungsmessung ganz wesentlich mit beflügelt haben (vgl. Carson, 2007).

Historisch zeigt sich also nicht so sehr eine „Ökonomisierung der Bildung“ als vielmehr eine Veränderung der im pädagogischen Feld vorhandenen Steuerungsmodelle und ihrer je spezifischen Ökonomie.

Ein zweiter Ertrag des historischen Vergleichs betrifft die Ebene der wissenschaftlichen Beobachtung des Gegenstands. Zunächst ist auffällig, dass die Vorgeschichte outputorientierter Steuerung zumindest hierzulande weitgehend unbekannt ist. Für die aktiv involvierten Bildungsreformer selbst ist das wenig überraschend. Für Luhmann (2000) gehört „ein verschwiegene Vergessen, nämlich das Vergessen der Gründe, aus denen frühere Reformen gescheitert sind, zu den wichtigsten Ressourcen der Reformer“ (S. 338). Für Bildungsforscher mit historischem Interesse wäre aber das Erinnern der Gründe, aus denen frühere Reformen gescheitert sind, ein interessantes Betätigungsfeld. Gerade die wissenschaftliche Beobachtung und Historisierung von Reformpolitik wäre ein Beitrag zur Verwissenschaftlichung der Disziplin. Auf diese Weise lassen sich dann auch die frühen Ansätze einer evidenzbasierten Pädagogik vom Anfang des 20. Jahrhunderts anders einordnen: nämlich als ein Kapitel in der Geschichte der Reformpädagogik.

Literatur

- Historische Commission bei der Königlichen Akademie der Wissenschaften (Hrsg.) (1889). *Allgemeine Deutsche Biographie* (Bd. 29, S. 643-655). Leipzig: Duncker & Humblot Verlag.
- Bagley, W. C. (1905). *The Educative Process*. New York: Macmillan.
- Bellmann, J., & Müller, Th. (Hrsg.) (2011). *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Bliss, D. C. (1916). The Application of Standard Measurements to School Administration. In *The fifteenth Yearbook of the National Society for the Study of Education* (S. 69-78). Chicago: The University of Chicago Press.
- Blömeke, S., Herzig, B., & Tulodziecki, G. (2007). *Gestaltung von Schule. Eine Einführung in Schultheorie und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Bobbitt, J. F. (1924). The new technique of curriculum-making. *The Elementary School Journal*, 25(1), 45-54.
- Bobbitt, J. F. (1913). Some general principles of management applied to the problems of city-school systems. In *The Twelfth Yearbook of the National Society for the Study of Education* (S. 7-96). Chicago: The University of Chicago Press.
- Bonazzi, G. (2008). *Geschichte des organisatorischen Denkens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bos, W., & Postlethwaite, T. N. (2002). Internationale Schulleistungsforschung. Ihre Entwicklungen und Folgen für die deutsche Bildungslandschaft. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (2. unveränderte Aufl., S. 251-268). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Carson, J. (2007). *The measure of merit. Talents, Intelligence, and Inequality in the French and American Republics, 1750-1940*. Princeton: Princeton University Press.
- Dewey, J. (1899). *School and Society*. In MW 1 (S. 1-109).
- Dewey, J. (1910). *Education*. In MW 6 (S. 425-434).
- Dewey, J. (1916/2000). *Demokratie und Erziehung*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Dewey, J. (1976-1983). *The middle works: 1899-1924* (hrsg. von J. A. Boydston, Vol. 1-15). Carbondale: University of Southern Illinois Press (Abkürzung: MW).
- Engelhart, M., & Thomas, M. (1966). Rice as the Inventor of the Comparative Test. *Journal of Educational Measurement*, 3(2), 141-145.
- Gagné, R. M. (1962). The Acquisition of Knowledge. *Psychological Review*, 69(4), 355-365.
- Giddings, F. H. (1915). *The Western Hemisphere in the World of Tomorrow*. New York u.a.: Fleming H. Revell Company.
- Hollinger, D. A. (2011). The Unity of Knowledge and the Diversity of Knowers: Science as an Agent of Cultural Integration in the United States between the Two World Wars. *Pacific Historical Review*, 80(2), 211-230.
- Hopper, K., & Hopper, W. J. (2007). *The Puritan gift: triumph, collapse and revival of an American dream*. London: I. B. Tauris.
- Kidd, B. (1894). *Social Evolution*. New York/London: Macmillan.
- King, I. (1913). *Education for Social Efficiency*. New York/Chicago: D. Appleton and Company.
- Kliebard, H. M. (1995). *The struggle for the American curriculum, 1893-1958* (2. Aufl.). New York: Routledge.
- Knoll, M. (2009). From Kidd to Dewey: the origin and meaning of 'social efficiency'. *Journal of Curriculum Studies*, 41(3), 361-391.
- Labaree, D. F. (2005). Progressivism, schools and schools of education: An American romance. *Pedagogica Historica*, 41(1&2), 275-288.
- Lagemann, E. C. (1989). The plural worlds of educational research. *History of Education Quarterly*, 29(2), 185-214.
- Luhmann, N. (2000). Struktureller Wandel: Die Poesie der Reformen und die Realität der Evolution. In Ders. (Hrsg.), *Organisation und Entscheidung* (S. 330-360). Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for Competence Rather Than for "Intelligence". *American Psychologist*, 28(1), 1-14.
- Merkle, J. A. (1980). *Management and Ideology. The Legacy of the International Scientific Management Movement*. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press.
- Null, J. W. (2004). Social Efficiency Splintered: Multiple Meanings Instead of the Hegemony of One. *Journal of Curriculum and Supervision*, 19(2), 99-124.

- Oelkers, J. (1991). Topoi der Sorge. Beobachtungen zur öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 213-231). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Ravitch, D. (1995). *National standards in American education: a citizen's guide*. Washington, D.C.: Brookings.
- Ravitch, D. (2000). *Left Back. A Century of Battles Over School Reform*. New York: Simon & Schuster.
- Rice, J. M. (1896/1913). Obstacles to Rational Educational Reform. In Ders. (1913), *Scientific Management in Education* (S. 20-36). New York: Publishers Printing Company.
- Rice, J. M. (1913). *Scientific Management in Education*. New York: Publishers Printing Company.
- Schiro, M. St. (2008). *Curriculum Theory. Conflicting Visions and Enduring Concerns*. Thousand Oaks: Sage.
- Stevenson, Ch. L. (1938). Persuasive Definitions. *Mind*, 47(187), 331-350.
- Taylor, F. W. (1903). Shop Management. *Transactions of the American Society of Mechanical Engineers*, 24, 1337-1480.
- Taylor, F. W. (1911). *The Principles of Scientific Management*. New York: Harper & Brothers.
- Tyack, D. B. (1974). *The one best system: A history of American urban education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Weinert, F. E. (1999). *Concepts of Competence*. München: Max Plack Institut für Psychologische Forschung.

Abstract: At the beginning of the twentieth century, under the banner of "social efficiency", agendas of a new education were linked with instruments of a new control system, thus resulting in a reform movement with far-reaching promises regarding greater efficiency and equal opportunities. The author examines fundamental characteristics of this reform movement in the pedagogical field and points out similarities to aims, instruments, and patterns of reasoning of output-oriented educational reforms of the present. Among these are a functional-pragmatic concept of learning, the project of the scientification of pedagogics on the basis of standards and comparative performance measurement, as well as the orientation by efficiency as a moral maxim.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Johannes Bellmann, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung III, Georgskommende 26, 48143 Münster, Deutschland
E-Mail: johannes.bellmann@uni-muenster.de